

# 関わる行為とその過程における理解領域の検討

## — 体験をもとにした主観共有からの理解アプローチ —

石 川 悟 司

### 序 文

保育の実践は子どもの姿から育ちを読み取り、保育者が意図をもって方向付けていくことで行われていく。実践の動機が子どもの姿から生起されるということは、幼稚園教育要領「第1章総則第1 幼稚園教育の基本」において、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであること、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に則した指導を行うこととして明記されており、保育現場にも浸透し周知されていることである。しかし、多くの研究会等において、子どもの姿の読み取りの難しさ、実態と援助の連動性についてのテーマが多くあげられている。

筆者は「子どもの心の動きと保育の意図の繋がりを考える (1)」及び「同 (2)」において、泥団子づくりを行う第三者としての筆者、それに関わる子どもたち、保育者の姿を通してこの問題を取り上げた。

その中で、子どもの思いと保育者の願いとが繋がらないひとつの原因として、子どもを「見る」「育ちを探る」そして「関わる」という過程の中で生じる保育者の感覚(主観)そのものが、子どもの気持ちに添っていないことを指摘した。<sup>(1)</sup>

保育者の主観はどこから来るのかを考えた場合、その保育者のこれまでの経験から来る「見る目」であったり、自身の生育過程で生じた価値観による「感じ方」であったりするものによるであろう。また、多くの保育者にとって、自らの保育実践は幼稚園教育要領に示された内容を十分に意識されたものであろうし、それにより子どもの見方や援助に客観性をもたせているという側面もあると言える。教育要領が保育者

のテキストとなり、それが主観の依拠するところのひとつとも考えられる。未だに「子どもの読み取り」「援助の妥当性」についての議論が多くなされる背景には、その理解領域の拡大により、有効な関わりの方法を見つけ出そうとする保育する側の意識があることは言うまでもない。

しかし、そのテキストを理解しようとする行為自体も、その保育者の主観によるもので、自分なりの理解に過ぎない。その限られた理解の領域内で保育が営まれているということになる。

このことは、子どもの心の動きと保育の意図の繋がりを考察していく上で重要な事項と言える。なぜなら自分以外のほかの誰かの心の在り様を客観事実として完全に理解するということはありません、あくまでも、見え方、感じ方はその人の主観に基づくものであるという事実を押さえておく必要があるからである。

すなわち、子どもの心と保育者の意図の繋がりを考えていくうえでは、子どもの心を理解する主観を、保育者がどのように確保しておくかが重要なポイントとなると考える。

本稿では、子どもの心の動きと保育の意図のずれを修正するひとつの手掛かりとして、具体事例を通して保育者の子ども理解、特に保育者の子どもの実態を理解するということについて再検討を行う。今までの過去の経験の積み重ねや教育要領、教育課程等に依拠し、当然のこととして理解されていた事柄であったことが、そうではないこともあることとして理解する保育者の確信と、それを疑う主観の切り替えが、子ども理解に欠くことのできない保育者が持つべき能力のひとつであるということを明確にしていきたい。

## 1 泥団子作りの再考

そうではないこともあるとはどのようなことなのか、以前事例としてあげた「泥団子づくり」<sup>(2)</sup>をもとに再度検討する。

### ―事例の概略―

筆者が私的興味で、泥団子作りに明け暮れる日々が続く中、関心を持った子どもたちが集まりだす。同じように泥を手にする2児（5歳児）無言で筆者の手元を見続ける3児（5歳児）など、その子なりの様相を呈しながら泥団子作りに巻き込まれていく姿が広がっていく。一方で子ども達の集まりができることによって、クラス担任保育者の関心も向き始めるのである。そこでよく見られたのが、「誘うこと」「教えること」などの保育行為により、保育者が未経験の子どもを泥団子作りに巻き込んでいく姿であった。1児（5歳児）はその中の一人である。保育者によってひきこまれた1児であったが、団子作りは長続きせず、しばらくするとその場から離れて、その後泥団子作りの場に来ることはなかった。

その後、園内研修において、年長クラス担任から子ども達の様子等についての報告があった。その中には「なかなか遊びが続かない」「遊び込めていないようだ」という話が出ていた。

本事例で問題となるのは、保育者が意図的に泥団子に誘ったが、結果としてその遊びは継続しなかった1児の姿である。

保育者は「泥団子を作る様を見ている」という行動を見て「泥団子作りをしたいのであろう」という、1児の気持ちを察し泥団子作りにひきいれているのである。ひきいれた保育者の意図には、1児の興味の持つ遊びを遊ばせたい、遊ぶことで何かしらの育ち（遊びの継続性・友だち関係等）を期待したいという思いがあったというのが、事後の研修での報告内容からもわかる。保育者の援助には「事実の把握」「行動の理解」「ねらいの設定」「具体的な援助」という

大まかな過程がある。1児は筆者の私的な楽しみを「少し距離をおいて見る」という事実を呈し、その事実を保育者が「興味がある」と理解し、そこで育つものを期待し、泥団子作りの場に「ひきいれる」という具体的な援助を行う。その具体的援助には「関係性の中での育ち合う姿」「自分のやりたいことを意識し、実現を目指す姿」「他との目的の共有」という、この時期の5歳児に願う姿が背景としてある。

当該幼稚園教育課程において5歳児の該当月（10月）の援助の方向性として次のように記されている<sup>(3)</sup>。

---

＝ 当月願う姿 ＝ （一部抜粋）

クラスの仲間とともに力を合わせていくことの面白さ、難しさを感じ合うことを通しての育ちあいを大切にしたい。また、その中にあって自分はどうしたいのかを意識しながら、そのことの実現を目指したり、自分の目的と友だちの目的の共通する部分を感じあったりする経験を大切にしたい。

---

期待される育ち（ねらい）というものは、保育者と目前の子どもとの事実関係の枠を越えた、言わば外からの尺度（経験の蓄積・教育課程・教育要領）の理解から生じる側面もあると考える。保育者はその場の雰囲気、子どもの発する言葉、息づかいなどから、その子どもの気持ちや意図を推し量り、その子に必要な状況を整えていくことは当然のこととして行われるのである。一方で、前述の通り（子ども⇔保育者）の間だけでは、その保育者固有の主観に偏ってしまう怖れを保育者自身が抱えていることも事実である。そのためにも、子どもに対する願いが自身の主観が偏らず、客観的な位置づけを行うために一般化された枠組みが必要となるのである。

前述の該当幼稚園教育課程に示された内容を端的に表せば10月の5歳児に期待される姿として次の3項があげられる。

①関係性の中での育ち合う姿。

- ②自分のやりたいことを意識し、実現を目指す姿。
- ③他と目的を共有しようとする姿

これらの点については、他の研究者・実践者においても（友達との誘い合い・伝えあい）（自己解決）等<sup>(4)</sup>が同様にあげられ、使われる語句こそ多少の違いはあるが共通する部分が多くある。これらが自らの援助に妥当性を持たせるものと位置付けることにより、友だちとの誘いあいが行われるべき、理解し合うべき、やりたいことを明確にし実行するべきという、子どもの姿に向けた遊びに引き入れる保育者の援助の動機がより鮮明になるのである。以上のことを図で表すと図1のようになる。

#### (1) なぜ1児は抜けたのか

本事例は、子どもの心の動きと保育の意図が繋がらない典型的な事例と言える。興味を見せた事実をもとに、好きな遊びに関わることで5歳児として願うべき姿の実現を図る保育者の立場は理解できることであるし、多くの保育者においても納得の得られる関わりであろう。

1児が抜けた原因を考えるには「泥団子作り

を見ている事実」をどうとらえるのかという点に遡る必要があるだろう。保育者の1児への関わりの様子から、保育者には固定化された一連のイメージがあることがわかる。

- ①（事実の把握）「見ている」＝「興味がある」
- ②（理解）「興味があるなら経験まで持ち込める」
- ③（具体的援助）「経験をさせることで1児の育ちが期待できる」

①についてはその通りであると考え。②において、興味についての吟味が欠落していると考え。1児が泥団子を見ている行為にはどんな気持ちが潜んでいるのか。「見ている」とは言っても「やりたい」という興味もあろうし「汚い」という興味もあろうし「おもしろそう、でも泥を手にするまでもないかな」という興味のレベルも考えられる。②の項目がひとつではないということは、次に続く③の過程である具体的な援助も②に応じたケースとなる。

すなわち②理解が③過程に直接反映され、もし②理解で読み違いが生じれば③具体的援助の見当違いのものとなる。1児が抜けた理由の原因は「泥団子を見ている姿」の思い込みによるものと言える。

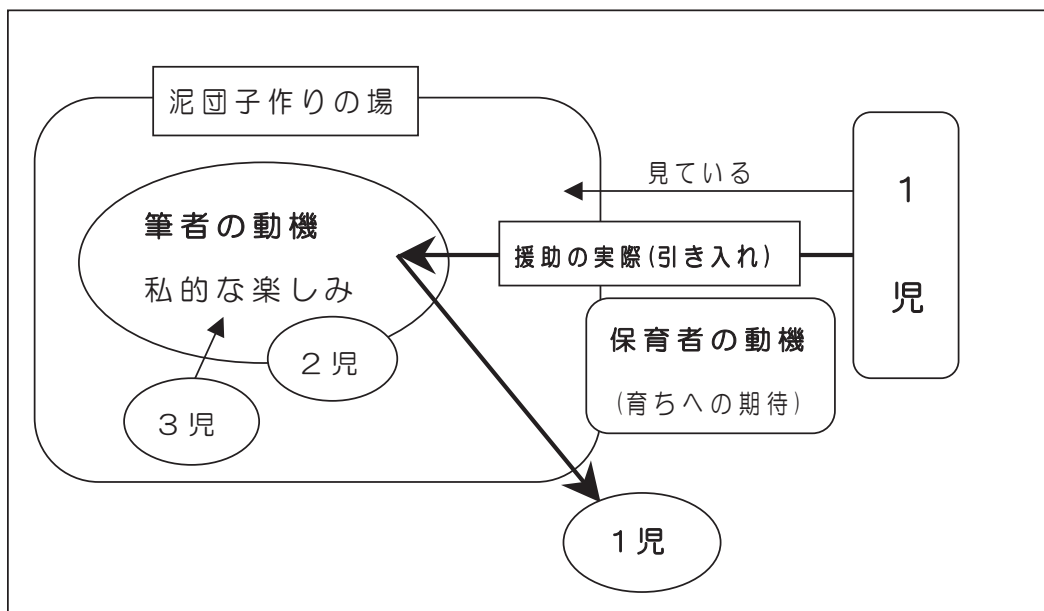


図1 事例 泥団子における関わりの動機と1児の動き

## （2）なぜ読み違いが生じるのか

子どもを見て、それをどのように関わりに繋げていけばよいのかを考える時に、目にした事実をどう理解するかということを自問することになる。そして、それは保育者の「見る行為」と「理解する行為」を区別して考えるということの意味するものである。1児が泥団子を見ていたことは客観的事実として誰しもが共通の捉え方ができるであろう。問題とすべきことは「理解する行為」である。

本事例において、保育者が遊びにひき入れたのは、「見ていた」という事実を「遊びたいと思って見ていた」と理解したことに起因するものとする。しかし、1児は結果として遊ばなかったのである。何らかの興味があったことは事実であるが、1児にとっては「興味」＝「遊びたい」ではなかったのである。保育者の理解が、「興味」から「遊ぶこと」へ移行していく過程に生じる1児の気持ちに届いていなかったと言えよう。その原因として、保育者の理解が生じる土台には前述のように過去の経験の蓄積や、その園の教育課程、幼稚園教育要領など、あらかじめ援助の方向性が打ち出されてものに依拠するところが多いことが考えられる。それが前もって用意された「先入観」となり、その子自身の姿を保育の方向性に当てはめる理解の仕方となってしまうのではないだろうか。

小川博久は、保育者の先入観について「幼児の夜泣き」の例をあげ、保育者は「自分自身の先入観（人間は夜寝るものだという慣習性）を否定し、夜泣きする幼児は異常とは言えないという考え方にたどり着かなければならない」<sup>(5)</sup>と述べている。「その子が遊びを見ているのであれば、興味があって遊びだすはず、それによって教育が進んでいく」というのは保育者が前もって抱いている固定的な考え方に過ぎないという理解である。夜泣きをする幼児は異常ではないという感覚にたどりつくとは、理解の方法を慣習性から対象そのものへシフトすることを意味する。すなわち、1児自身の物の見え方、音の聞こえ方、考え方を共有し、それを出発点とした理解に移行しなければ、繋がりには得られ

ないということである。見ていることを遊びたいという先入観に繋げるのではなく、1児は何を見ているのか（見えているのか）という行為そのものに付き合っていくとする保育者の姿勢が求められるということである。

## 2 保育における間主観的關係

子どもの気持ちに付き合うということはどのようなことなのか。倉橋惣三は子どもの気持ちについて「心持ちは心持ちである。その原因、結果とは切り離されることである。多くの人が、原因や結果をたずねて、こどもの今の心に共感してくれない。」<sup>(6)</sup>と述べている。

気持ちに触れるということは「どうして?」「どうなった?」とは別の問題であることを示唆している。遊ばない（もしくは遊べない）子どもの気持ちに付き合う時、理由や見通しは持ち込むべきものではなく、ただ、その気持ちに触れるのみに、その子どもの気持ちへの付き合いがあるということの意味する。

また、鯨岡峻は対人関係の機微に触れようとすれば必ず行きつく問題として間主観性をあげている<sup>(7)</sup>。保育が子どもの捉えから始まることは周知の事実である。保育者は子どもの表情やしぐさ、声のトーンなど些細な身の動きや言葉から「ああ、この子は悲しいのだな」とか「なんだか怒っているみたい」という表面的な判断をし、関わるという保育行為に移行していく。しかし、その表面的な理解も、あくまでもその保育者の主観、すなわち恣意的理解によるものである。冒頭で述べた子どもの心の動きと保育の意図のずれの発生は、この保育者の恣意的理解が初発となると考えられる。もし保育者が子どもを育てたいという恣意性が強ければ強いほど、保育者の考える育つべき子ども像が優先された主観的理解になるであろう。

一方で遊びたい子どもは、日々自分自身の育ちを意識しながら遊んでいるわけではない。子どもが遊ぶ目的は面白さを満喫することにある。すなわち、遊びについて子どもは「面白さの追求」を主とし、保育者は「援助の手段」を主として位置付けているのである。ここに保育



を行う側（保育者）の主体と保育をうける側（子ども）の主体との次元の違いがある。この違いは、両者の主体間で繋がりを考える上で大切なこととして取り上げていかなければならないのである。

保育者側の主体と子ども側の主体との優位性については、子ども側の主体が優位にあるということは言うまでもない。それぞれの幼稚園における教育課程、もしくは指導計画の冒頭には必ず「幼児の実態」「子どもの姿」が記入される事項がある。これは教育の意図は実態を踏まえたものでなければならないこと示し、幼稚園教育要領においても数多く示されている<sup>(8)</sup>。

しかし、幼稚園教育要領において、幼稚園教育の基本に「一人一人の特性に応じ発達の課題に即した指導」と明示されながらも、先に述べたように、要領に示された内容自体が保育の方向性を示すものとして、保育者の固定的な考え方へと繋がっていくことも懸念されるのである。

例えば、各領域のねらいによくあげられる文章表現に次のようなものがある。

「～を味わう」「興味関心を持つ」「取り入れようとする」

これらの文言を、方向性のある固定的な考え方として変換すると次のようになる。

「味わわせる（べき）」「興味を持たせる（べき）」「取り入れようとする（べき）」

このように教育の意図性が固定的表現となりその評価は次のようになる。

「味わえたか」「興味を持ったか」「取り入れたか」

これにより、なぜそうなったのか原因を問うことが行われるであろう。

この時点で倉橋の「多くの人が、原因や理由をたずねて、子どもの今の心持ちを共感してくれない」という指摘が浮き出てくるのである。

幼稚園教育要領で示された「ねらい」は育つことが期待される心情・意欲・態度であり、子どもの心持ちに育ちの目を向けたものである。すなわち、子どもの実態を把握するには、具体的事実の把握をすること以上に、子どもの心持ちを把握することが重要とも言えるだろう。保育者の恣意性はひとまず置いておき、そ

の子どもの心持ちに理解の方向を向けるべきということである。そのような意味から先に述べた間主観性の問題が、子どもの心の動きと保育の意図を繋げるための大きな鍵となると考える。

河崎道夫は「あそびの指導」について一義的に適応できるような法則を見つけ出す難しさ<sup>(9)</sup>を指摘している。この遊びの面白さはこうであるからこのような遊び方で、このように発展させるといった指導というものが無いということである。子どもがその対象に興味を向ける時、その興味はその子自身の持つ主観として存在し、一般化できるものではないということである。

### (1) 子どもの主観に保育者がどのように関わる ことができるのか

「子どもの心の動きと保育の意図の繋がりを考える(1)」において、筆者は泥団子作り体験を通して自身に生じる様々な感覚の整理を行った。次に、それらの感覚が子どもにも起こり得るのかという検証を行い、大枠の合致が確認されたのである。このことは「泥団子作り」において子どもと保育者の感じる面白さの一致を表し、子どもと保育者の引き寄せあいが行われる<sup>(10)</sup>ということを述べた。

泥団子を行う子どもの姿を見て、行為の一つひとつの中に筆者自身の経験を重ね合わせることが可能になり、子どもの中で生起している様々な感覚が、あたかも自分自身の中で起きていることのように感じ取ることができるのである。それは、泥団子を作る子どもを見て「楽しそうだな」「じょうずになってきたな」と表面的に見せる子どもの姿から感じられるレベルより深いところで、その子自身を感じとることが可能になるということを意味する。

泥団子作りについては、子ども達のやる・やらないに関しては頓着せず「誘う」「教える」という行為も行わなかった。それは、やりたい時に始めて、やめたい時に終わるといった自由性が筆者自身の中にあり、泥団子作りに関わる子どもに対しても、同様のスタンスが自然に生まれてくる感覚を持っていたためである。先に

述べた泥団子作り体験から生じる様々な感覚の背景には「自由感」というものがあり、自由感を土台に様々な感覚が生じているのである。それは筆者自身が泥団子に没頭していく中で得た経験が、「誘うことは1児の望んでいることではない」という1児への関わりの動機を確信に近付けているものとなっているのである。それゆえに、傍で見ていた1児の存在に気がついて「やりたければやるだろう」と思うことができたのである。鯨岡の述べる対人関係における主観的關係が、「子ども」と「保育者」の関係において生じたと言えよう。1児の持つ主観（心の機微）に自身の経験をフィルターにしながら近づくことにより、先に述べた1児の動きの自由性をもたらすことに繋がるものと考ええる。このことは誘われず、自ら遊び出す子どもの遊びが、長く続くであろうという予想の裏付けとなるものである。

## （2）子ども理解の両義性

ここで改めて子どもの心の動きと保育者の意図の繋がりについての問題点を整理する。両者

の繋がりを成立させるためには「どのように子どもを理解するのか」が重要な検討事項となる。表1は泥団子における1児と保育者の関係について園内研修にて議論された内容をまとめたものである<sup>(11)</sup>。

「保育者：育ての視点」という項目においては、子どもへの積極的な関わりが子どもの遊びやすさとして反映されているが、その半面、保育者との関係の中において依存・指示待ちが指摘され、結果として遊ぶ側の子どもの圧力がかかり、遊びの定着度が低いという結果に結び付いているものとする。

「筆者：遊びの視点」という項目においては、保育者の関心は「遊びそのもの」に向けられており、その関与は子どもに任されることにより、子ども自身のやる・やらないという活動選択や、遊び方の自由度が高くなる。子どもの保育者との関係における圧力もなく、保育者が「その子自身の気持ちに応じる」ことが可能となることに伴い、遊びの定着度も高くなるのではないかと考える。

加藤繁美は、保育実践の方向性について「教

視 点	行 為	動 機	反 映 (子どもの気持ち)	結 果 (子どもの動き)
保 育 者 (育ての視点)	誘う	きっかけ作り 結果への誘導	入りやすさ 意思決定は促される	定着度は低い 『やる』『やらない』が迫られる
	教える	経験させたい 楽しさへ直結	確実・手軽・依存	方法を聞く 指示待ち
筆 者 (遊びの視点)	誘わず	やりたければ 始めるだろう	真剣に行っているこ とへの興味	群れる(お互いを見る) 『やる』『やらない』は子どもの選択による
	教えず	関心が遊び	開拓・探索・あきらめ 挑戦・可能性の確認	自己流・まねる・繰り返す

表 1 保育者の意図と反映される子どもの気持ち

育学的アプローチ」と「心理学的アプローチ」を示し、前者を保育者の論理、後者を子どもの論理として位置づけを行っている<sup>(12)</sup>。

保育の実践を支える子どもを理解することにおいて、育てる立場（育ての視点）を軸とした理解と、育つ子どもの立場（遊びの視点）を軸とした理解とのふたつの両義性が存在するのである。

保育の意図と子どもの気持ちが繋がっていくためには、この育てる保育者の立場と、育つ子どもの立場をどのように保育に位置付けていくのかを考察していくことが重要と考える。

泥団子の事例において、子どもの論理の理解が十分でなかったことが保育の意図が繋がらない原因であることは先に述べたとおりである。このことは、育つことを目的的に追求めた関わりでは、子どもの気持ちはついていけないということを表す。遊ぶ、遊ばないという結果にとらわれず、遊ぶ子どもの心の揺れ動き、遊ばない子どもの心の揺れ動きに、保育者自身の関

心を向けることが重要であると言えよう。すなわち、育てる立場に立つには、そこで遊ぶ子どもの育つ立場が基盤として据えられなければならないと考える。

### 3. 理解領域の検討

例えば「給食を食べない子」に対する援助を考えた場合、食べないでいる子を食べるようにする目的のみにおいて関わるわけにはいかず、図2のように、理解の領域において複数の仮説を立て、図2のような援助に移行するのである。これは「食」という事柄が元来、人間にとって欠くことのできないものであり、「食欲の有無」や「好き嫌い」など誰しも共通に経験することと言える。保育者自身も少なからずA、B、Cそれぞれの気持ちの状態を経験している。すなわち、子どもの心の揺れ動きに共感することが出来るベースを保育者自身が本来持っているということである。それは給食を食べないという子どもの姿において、子どもと保育者の間に間

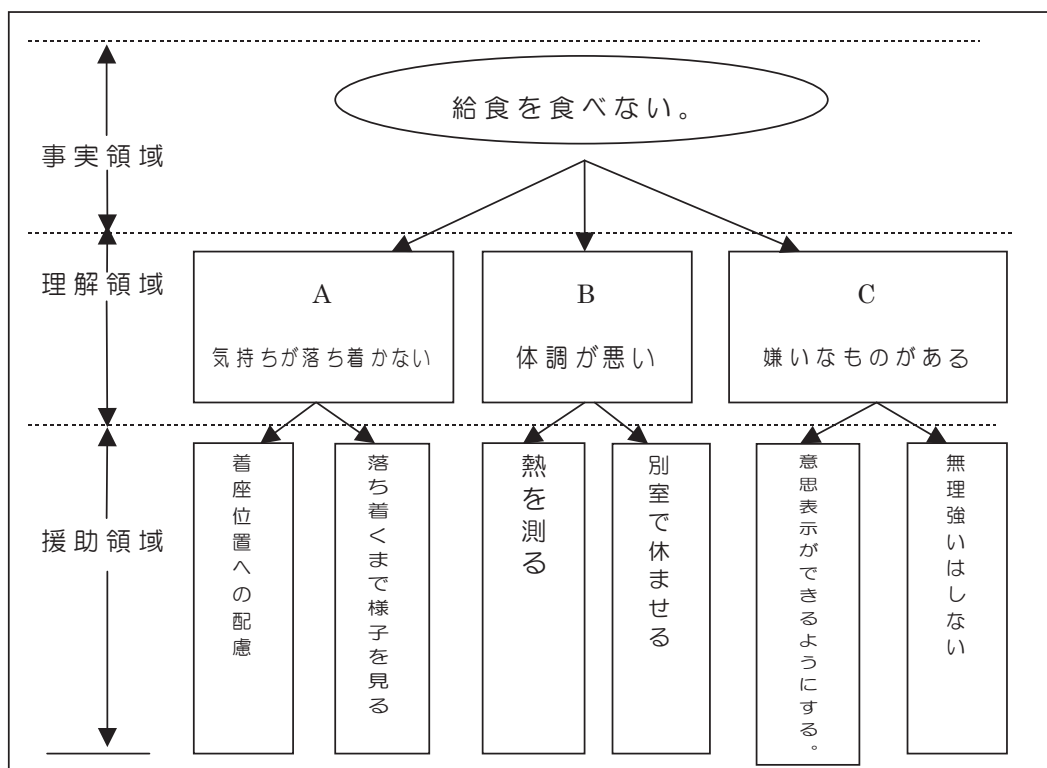


図2 保育者が関わるまでの過程（給食を食べない子）

主観的關係が生じやすいということを意味するものである。保育者自らが「食」に直面して得た感覚を拾い上げながら「なぜ子どもが食べないのか」ということについて、間主観的に「食べられない状況」にある子どもの気持ちの揺れを感じ取ることが可能になる。そのことにより保育者のもつ様々な経験を当てはめながら多様な選択肢が生じる状況ができやすいと言えるだろう。

図3は図2と同様に「泥団子づくり」における保育者の関わりに向けた理解領域と、その結果となる援助領域について示したものである。理解領域に固定的な考え方で関わりの動機を導き出す過程（A）と、保育者自らの体験から関わりの動機を導き出す過程（B）とした場合、援助領域における関わりの多様性に大きな違いが生じるのである。

理解領域における保育者の気持ちの持ちよう、結果としての援助アプローチに大きな違いとして反映されるということは、子どもの姿を保育者自身の持つ過去の経験や、一般的な子ど

もの姿というような固定的な思考のフィルターで待ち構えてしまうと、子どもの見え方も関わりの術も固定的なものになってしまう可能性があることを示している。更には理解の誤り（読み違い）に気がついたとしても、揺れの共有ができていないと、その修正の方向さえも見えづらくなるのではないだろうか。

図2、3の比較から、保育者が関わる時に、それまでの過程において、子どもと同様の感覚の経験を有していることが多様な関わりの選択を可能にするということがわかる。

「泥団子の事例」において、保育者に誘われた1児が遊びに定着しなかった原因は、保育者の関わりが1児の気持ちの有り様に対応していなかったことと考える。泥団子を「見ている」という事実を「見ているなら遊びたいのだろう。きっかけを作ってあげて、興味を満足させたい」という保育者の主観的な考え方が、1児の気持ちを理解する範囲を狭めてしまった結果として考えられる。佐伯胖は、相手を理解することについて「相手の行為の自由を奪うだけでなく自

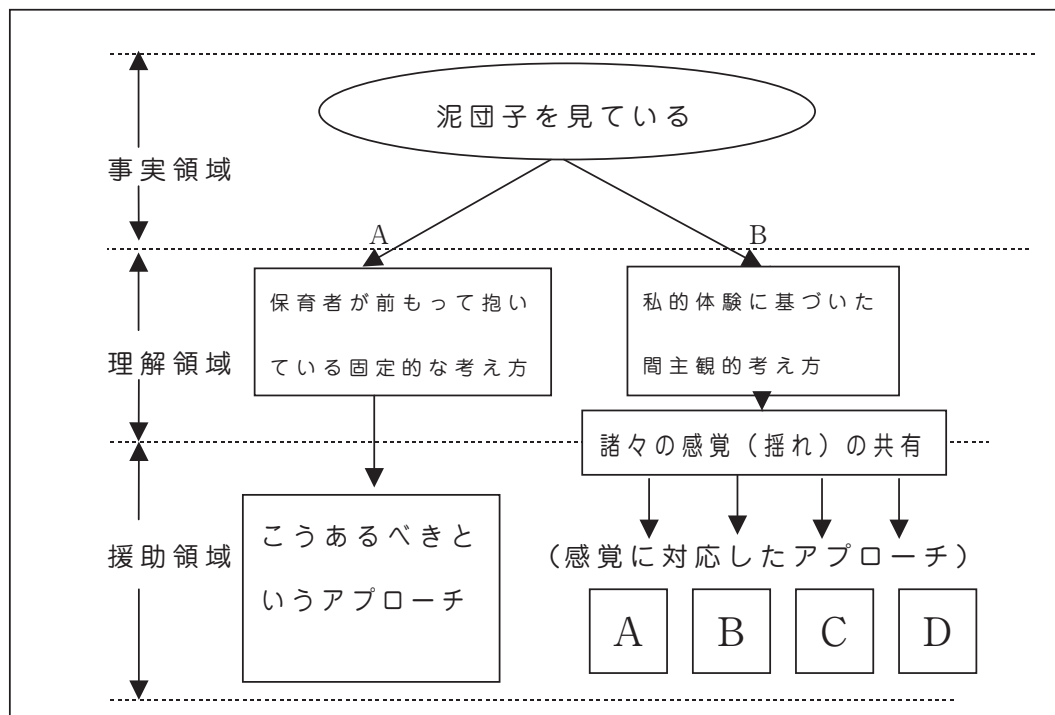


図3 保育者が関わるまでの過程（泥団子）



分自身も相手に対する行為を固定化することになる<sup>(13)</sup>」と述べている。1児に対する理解が1児の自由を奪い、保育者自身の関わりも固定化され、1児から遊び本来の自由性が失われてしまう形となったと言える。

泥団子づくりを楽しむ側にいた筆者は、1児の存在に気がついていても特に誘いもしないし、声もかけることはしなかった。それは「子どもの心の動きと保育の意図の繋がりを考える(2)」で述べたとおりである<sup>(14)</sup>。泥団子に向けた共通の関心事が生じている場において、保育者と1児の間に諸感覚の揺れの共有を筆者自身が感じたのである。それにより、泥団子を見ている1児の姿に対して、そこで立ち止まっていることの意味を感じ、「気持ちを整えてからはいってくればいいだろう」という理解となり、誘わないという援助に移行したのである。

#### 4. 結論

##### 二つの主体

子どもにも思いがあるように、保育者にも思いがある。保育の場合、両者の思い(主体)が繋がりがあうところに保育の効果が発揮されるものであることは言うまでもない。

本論においても、幼稚園生活という教育の場にある二つの主体について、子どもの主体が優先されることを前提に述べてきた。幼稚園教育要領 第1幼稚園教育の基本1において「幼児の主体的な活動を促し…」との記述にも依拠するところである。

しかしながら、幼児の主体を重んじるばかりでは、社会生活の基盤を失うことにもなりかねない。一方で、子どもの主体を受け止めることが弱まれば「させる保育」となって保育者側からの一方的な指導による子どもを支配する保育ともなりかねない。

この相反した状態は保育の場面では常に形を変えて発生し、常に保育者の「悩み事」として存在している。さらにその悩み事は、保育者が子どもに対し、意図をもって育てたいという保育者の主体により発生するものであり、同時に

幼稚園における集団生活を意味づける重要なものであるという側面もある。すなわち、保育者の主体をどのように携えながら子どもに近づいていくのかが問われていくのである。

泥団子の事例において、泥団子に関心を向ける子どもに対して、保育者はその遊びに誘うか誘わないかという二通りの関わり方の選択肢があった。どちらにせよ、両者とも「保育者の主観による関わり方」であることを認識する必要があるだろう。

「誘わない」という保育者の主体は、いわば「関わらないという関わり」の存在を示し、そこにも明確な保育者の主体が存在するということがある。

「具体的に関わること」は実践する立場においては、直接的にアプローチをかけるという意味では保育者にとっては選択しやすい。それに比べ「関わらないという関わり」は、明確な説明がなければ消極的援助と見られてしまう危険を孕んでいる。

清水玲子は子どもと保育者の立ち位置について、子どもを原点にした場合、保育における子どもの存在あるいは概念には、保育者の側でないもう一つの側に依拠した実践の必要性を述べている<sup>(15)</sup>。

本事例において、筆者が1児に声をかけなかったのは、自身の泥団子作りの体験から筆者の中に誘うことの不必要さが生じられたことによるものであり、それが「関わらない関わり」の説明となる部分でもある。それは、筆者が泥団子づくりの面白さを満喫するという動きの中で得られた感覚が、きっと子どもたちも同じように感じているであろうという、子どもたちの主体に向けた筆者のすり寄せが行われていることになる。また、筆者自身がその遊びを満喫するという「主体」が、子どもたちの泥団子遊びの背景としてあるならば「先生のやっていること(主体)」に向けた子どもからの主体のすり寄せが行われていると言えるだろう。そのお互いのすり寄せが、双方の感覚同士で揺れ動きの中で、お互いのその場の居方の理解に繋がっていくのではないかと考える。

このことは鯨岡の述べる「心の機微に触れるには問主観性の問題に辿り着く」という指摘<sup>(16)</sup>に合致していく。

すなわち、子どもと保育者の間に同じ感覚を共有する関係が、子どもの心と保育者の意図が繋がるための有効な手立てとして結論付けることができる。

### 援助する者から共に生活する者へ

子どもの心の動きと保育者の意図性が接近する条件として、両者の主観のすり寄せ合いが必要であるということを述べた。接近とはお互いの気持ちのありようが、あたかも自らの気持ちのなかに起こっているように感じることを指す。

しかし、子どもが保育者の気持ちを自分のことに起こりうると感じることは、容易なことではない。泥団子に自らの意思に関わり始める子どもの気持ちの背景には、筆者の「遊びを満喫する人」としての姿があり、遊ぶことを目的とした者同士としての関係がある。育ちを目的とした保育者の関わりの動機以上に、お互いにより遊びを楽しく、より生活を過ごしやすくすることを目的とした関わりの動機が、子どもの心の動きに添うということになる。また、子ども側も保育者に対し、自らの主観を寄せやすくなり、結果として、両者の保育場面での当事者性が高まっていくことに繋がっていくと考える。

### 主観共有からの理解アプローチ

幼稚園教育において育てるべきは心情・意欲・態度であり、その子どもの心持ちである。心持ちであるがゆえに保育者は、子どもの心に働きかけていく。しかし、その子の心持ちを完全に理解することは不可能であり、まさにそこに「子どもの心の動きと保育者の意図」が繋がらない原因がある。完全に理解することは不可能であっても、心の機微に近づき、触れることは可能である。主観で見るという点において変化はないが、その子と同じ風景を見、同じ音を聞き、同じ香りを嗅ぐこと等で、子どもが感じ得ていることを、あたかも保育者自身も感じ得ているという、子どもと保育者の境界がなく

なったように思える「共感」は可能である。

すなわち、その子どもの成長をどうするかということだけに縛られた理解は子どもに繋がっていかない。生活の中で起こる一つひとつの事柄を通していかなければ、子どもの理解には繋がっていかないのである。子どもがその事柄をどのように感じたのか、保育者がその事柄をどのように感じたのか。それぞれの得られた感覚の対話の中にこそ、子どもの心の動きと保育者の意図の繋がりが生起されてくるものであると考える。

### 注

- (1) 石川悟司 「子どもの心の動きと保育の意図の繋がりを考える (2)『泥団子作り』を行う子どもの姿から見えるもの」盛岡大学児童教育学会『研究集録』2009、第20号、43頁。
- (2) 石川悟司 「子どもの心の動きと保育の意図の繋がりを考える (1) 私的体験『泥団子作り』から遊びの面白さを探る」『盛岡大学紀要』第26号、2009、51頁。
- (3) 盛岡大学附属松園幼稚園教育課程「平成20年度教育課程5歳児10月幼児の実態」。
- (4) 神長美津子『5歳児のクラス運営』ひかりのくに、2006、134頁。
- (5) 小川博久『保育援助論』生活ジャーナル、2000、38頁。
- (6) 倉橋惣三『育ての心』フレーベル館、1976、30頁。
- (7) 鯨岡峻『人が人をわかるということ・問主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房、2008、13頁。
- (8) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2009、192頁。
- (9) 河崎道夫『あそびのひみつ・指導と理論の新展開』ひとなる書房、1994、70頁。
- (10) 前掲(1) 42頁。
- (11) 実際の子どもの姿とその後の園内研修での保育者の聞き取りによる結果である。統計的に実証されたものではない。
- (12) 加藤繁美『保育者と子どものいい関係・保育実践の教育学』ひとなる書房、2000、16頁。
- (13) 佐伯胖『幼児教育へのいざない』東京大学出版会、2001、23頁。
- (14) 前掲(2) 56頁。
- (15) 清水玲子『徹底して子どもの側に立つ保育』ひとなる書房、2006、37頁。
- (16) 前掲(7) 13頁。